

Boge, Chris

Hörverstehen im Englischunterricht von der Primarstufe bis zum Abitur: Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen und fachdidaktische Lösungsansätze

2012, 35 S.

urn:nbn:de:0111-opus-58896



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.



Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

CHRIS BOGE, Köln

**Hörverstehen im Englischunterricht
von der Primarstufe bis zum Abitur
Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen
und fachdidaktische Lösungsansätze**

*Listening Comprehension in the German EFL Classroom
from Primary through Secondary School: Competency Standards,
Problematic Issues, and Insights and Strategies for Teaching*

Peer reviewed paper delivered at the GMF Conference

*(Bundeskongress Gesamtverband Moderne Fremdsprachen) held at the University of
Duisburg-Essen, North Rhine-Westphalia, Germany, September 13 to 15, 2012*

CHRIS BOGE, Köln

**Hörverstehen im Englischunterricht von der Primarstufe bis zum Abitur:
Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen und fachdidaktische
Lösungsansätze**

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Definition und Prozesse des Hörverstehens im (fremdsprachlichen / Englisch-) Unterricht	3
2.1 Grundlegende Arbeitsweisen des Gehirns beim Hörverstehen: <i>Bottom-up processing</i> und <i>top-down processing</i>	5
2.2 <i>Teacher talk</i> als besondere Form von <i>two-way interaction</i> im Englischunterricht: Problemanzeigen und mögliche Lösungsansätze	7
2.3 Merkmale gesprochener / auditiv wahrgenommener Sprache und daraus abgeleitete Implikationen für didaktisch angeleitetes Hörverstehen	9
2.3.1 Besonderheiten mündlicher Äußerungen im Englischunterricht und daraus ableitbare <i>learner skills</i> für das Hörverstehen	11
2.3.2 <i>Subskills</i> für das Hörverstehen im Englischunterricht	13
3. Hörverstehen in der Primarstufe	15
4. Merkmale, Standardisierungen und Varietäten von gesprochener Sprache: Politische Implikationen, lebensweltliche Realitäten und Lehrplananforderungen im Fach Englisch in der Sekundarstufe I in NRW	17
4.1 Hörverstehen als Desiderat des Hör-Sehverstehens? Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6	17
4.2 Standardsprachen und Varietäten als eingesetzte Hörbeispiele im Englischunterricht: Ein Exkurs zu offenen Fragen	18

4.3 Sekundarstufe I: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 8 und 9 bezogen auf das Hörverstehen	20
4.3.1 Jahrgangsstufe 8	20
4.3.2 Jahrgangsstufe 9	20
 5. Hörverstehen in der Sekundarstufe II	 22
 6. Schlußbetrachtung	 25
6.1 Hörverstehen unter den Gesichtspunkten lerner- und lehrerzentrierten Unterrichts	25
6.2 Methodisch-didaktische Überlegungen zu einer auf die Richtlinien der Sekundarstufe II im Fach Englisch abgestimmten Hörverstehensaufgabe	27
 Appendix: Beispiel einer Hörverstehensaufgabe für die Sekundarstufe II (Arbeitsblatt)	 32
 Literatur	 33

**Hörverstehen im Englischunterricht von der Primarstufe bis zum Abitur:
Kompetenzerwartungen, Problemanzeigen und fachdidaktische
Lösungsansätze**

1. Einleitung

Das Hörverstehen fristet im fremdsprachlichen Unterricht ein oft stiefmütterliches Dasein – ein Umstand, der vielfach strukturell in den Lehrplänen und Prüfungsvorgaben fixiert ist. So heißt es etwa in den *Vorgaben zu den unterrichtlichen Voraussetzungen für die schriftlichen Prüfungen im Abitur in der gymnasialen Oberstufe im Jahr 2012* für das Fach Englisch: "Die Aufgabenart B2 (Bearbeitung von Textausschnitten in auditiver bzw. audiovisueller Vermittlung ist im Abitur 2012 nicht vorgesehen". Gleiches gilt für die identischen Zentralabiturvorgaben für 2013.

Wenig hilfreich ist hier sicherlich der Umstand, daß der *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen* im Verarbeitungsumfang für das Hörverstehen inhaltlich starke Simplifikationen vorsieht. So sind Hör- und Filmsequenzen nicht mehr auf "auf Wirkung angelegte Redemittel" oder "Handlungsstränge" hin zu analysieren. Anstatt "medial vermittelte einfache authentische oder adaptierte Sachtexte (u.a. Fernsehnachrichten, Interviews, Diskussionen)" wie bislang "verstehen und die Informationen in thematische Zusammenhänge einordnen" zu können, soll es nun genügen, diesen "wesentliche Informationen" entnehmen zu können. Ohne ausreichende Kontextualisierung – die auf Schülerseite als Weltwissen eingeübt werden muß – fällt aber ein großer Bestandteil dessen weg, was in Bezug auf das Hörverstehen als *top-down processing* verstanden wird (dazu mehr in Kapitel 2.1). Routine in Bezug auf das Verfolgen von Kommunikationsphasen fällt, so schließt man im verkürzten Lehrplan, damit ebenso weg.

Nicht weiter verwunderlich ist vermutlich die Tatsache, daß sich diese Sachverhalte in der fachdidaktischen Literatur und dem Umfang der für den Fremdsprachenunterricht an Schulen konzipierten und publizierten Materialien spiegelt. Von den zwischen 1991 bis 2010 erschienenen Ausgaben der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht* – immerhin 110 an

der Zahl – widmen sich lediglich ganze zwei Ausgaben (Nr. 64 und 65, erschienen im August 2003) explizit dem Hörverstehen als Titelthema.

Dabei läßt sich schlüssig argumentieren, wie es Klippel und Doff (2009, 75) tun, daß in Bezug auf die zu erlangenden Fertigkeiten für die Kommunikation im Englischunterricht **"Hören viel wichtiger"** (ibid., Fettdruck im Original) ist, als das (Miteinander-)Sprechen. Nicht zuletzt aufgrund des hohen quantitativen Anteils des Hörens an der Zeit, die wir mit Kommunikation verbringen (45 Prozent – damit auf Platz 1 vor dem Sprechen mit 30 Prozent), behandeln Klippel und Doff das "Verstehen von gesprochener oder geschriebener Sprache" (ibid.) – und zwar in ebendieser Reihenfolge – in ihrem *Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* an erster Stelle. Diese sowohl quantitative als auch qualitative Gewichtung des Hörens noch vor den anderen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Sprechens und Übersetzens / Dolmetschens mag verwundern und zunächst *counter-intuitive* erscheinen – was wiederum daran liegen mag, daß traditionell in westlichen Gesellschaften *literacy* (hier: Lesen, Schreiben, Übersetzen) kulturhistorisch als höherstufige Kompetenz gegenüber *oralcy* (Hören, Sprechen, Dolmetschen) gewertet wird – man denke nur an den Prozeß der europäischen Kolonialisierung, der sich anmaßte, den 'primitiven Wilden' im Zuge der Aufklärung nicht zuletzt das geschriebene Wort – insbesondere das biblische – nahe zu bringen. (Vgl. z.B. Fernández-Armesto 2004. Zur über solche Dichotomien hinausweisenden Frage, ob Hören und Sprechen, obwohl medial stets mündlich, sich nicht vielmehr auf einer "Skala zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit bewegen", siehe Stork 2010, 64-65.)

Geht man jedoch, wie Klippel und Doff es tun, vom fundamentalsten Baustein der mehrdimensionalen Kompetenz aus, die ein erfolgreicher Sprachlerner erlangen muß, und entwickelt daraus eine logisch-integrative Stufung für den Unterricht, so gilt:

Die einzelnen Fertigkeiten bauen aufeinander auf, indem das Hören dem Sprechen vorausgeht und das Lesen dem Schreiben. [...] Eine fremde Sprache zu lernen heißt auch, sich in eine fremde Klangwelt einzuhören [...], dem fremden Lautstrom zu folgen, ihn in bedeutungstragende Elemente zu zerlegen und deren Sinn zu erfassen. (Klippel & Doff 2009, 72-3)

Im folgenden Verlauf dieses Beitrags wird versucht, die klassische Dichotomie von Theorie, auf die i.R. ein Praxisteil mit Unterrichtsbeispielen folgt, zugunsten einer verzahnten Darstellung von theoretischen wie praktischen Aspekten des Hörverstehens zu verlassen. D.h., obgleich der Beitrag mit der Diskussion einiger ergänzender unterrichtspraktischer

Beispiele endet, werden, sofern vom Verfasser als sinnvoll betrachtet, methodische Überlegungen und Anwendungsbeispiele, die sowohl aus der eigenen Unterrichtserfahrung und –reflexion hervorgegangen sind, als auch auf fachdidaktischen Überlegungen und Lehrmaterialien anderer Autoren basieren, in regelmäßigen Abständen in die Diskussion eingebunden, um den Praxisbezug des Themas zu verdeutlichen.

2. Definition und Prozesse des Hörverstehens im (fremdsprachlichen / Englisch-) Unterricht

In der für diesen Beitrag gesichteten Fachliteratur konnte keine diachrone Abweichung für die Definition des Begriffs 'Hörverstehen' festgestellt werden. Während sich im praktischen Unterrichtsbezug und der konkreten Situation im *foreign language teaching classroom* ein durchaus beobachtbarer methodischer Wandel vollzogen hat, der nicht zuletzt durch den Einsatz von 'neuen' Medien (CDs, podcasts, mp3 usf.) ermöglicht und im letzten Teil des Beitrags anhand konkreter Hörverstehensaufgaben für den Unterricht exemplarisch verdeutlicht wird, scheint bezogen auf die Terminologie des Hörverstehens in der Fachdidaktik Englisch immer schon ein ähnlich geartetes konzeptuelles Verständnis bestanden zu haben, wie es von Adamczak-Krysztofowicz erläutert wird:

Der Hörverstehensprozess umfasst zum einen das Hören, also die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale einer Sprache zu registrieren und aufgrund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, zum anderen das Verstehen, das (als eine komplexe aktive, dynamische und evaluierende mentale Haltung) die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in ihrem sprachlichen, kulturellen, personellen sowie gesellschaftlichen Kontext einschließt. (Adamczak-Krysztofowicz 2010, 79-80)

Zu ändern scheinen sich lediglich die Parameter, unter denen die als grundlegend geltende Dichotomie von Hörprozessen auf der einen und Verstehensprozessen auf der anderen Seite untersucht und gedeutet werden: So sind spätestens seit Mitte der 1990er die Neurowissenschaften – vgl. hier Adamczak-Krysztofowicz' Bezug auf die "Leistungen bestimmter Gehirnteile", die sie allerdings nicht näher erläutert – ein immer stärker gewordener Bezugspunkt für die Linguistik und die auf ihr aufbauenden Erkenntnisse der Sprachdidaktik(en) geworden. Ebenso läßt Adamczak-Krysztofowicz' Aussage über "sprachliche [...], kulturelle [...]" oder "gesellschaftliche [...]" Kontexte, die bedeutend für die "Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation" sprachlicher Äußerungen sein

sollen, Rückschlüsse auf den in der Fachdidaktik vollzogenen Wandel seit den 1950er Jahren vom wünschenswerten Erwerb landeskundlicher Kompetenz über kommunikative Kompetenzen in den 1970er/80ern bis hin zur seit den 1990er propagierten ganzheitlichen interkulturellen Kompetenz ziehen, die jedoch an dieser Stelle nicht im Detail verfolgt werden sollen. Wichtiger erscheint die Feststellung, daß eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den psychoakustischen wie sozio-(inter-)kulturellen und personal-individuellen Aspekten des Hörverstehens eine interdisziplinäre sein muß, die in Ergänzung zur Wissenschaft der jeweils untersuchten (Fremd-)Sprache (hier: das Fach Englisch betreffend) je nach (empirischer) Herangehensweise die aktuellen Forschungsstände von Disziplinen wie etwa der Psychologie, den Neurowissenschaften, der Soziologie, den Kulturwissenschaften, der Linguistik, der Biologie, der Pädagogik oder auch der Philosophie berücksichtigen muß, um einer ganzheitlichen Perspektive gerecht zu werden. Dieser ganzheitliche Ansatz ergibt sich bezogen auf den fremdsprachlichen Unterricht nicht zuletzt aus der Erkenntnis, daß Lerner einer Fremdsprache nicht als auf ihre kognitiven Fähigkeiten hin reduzierbare Entitäten betrachtet können. Das Erlernen einer (fremden) Sprache wird vielmehr erst durch die Interaktion und Interdependenz affektiver und kognitiver (sowie ergänzend im Sinne interkultureller Kompetenz: pragmatischer) Aspekte ermöglicht, die sich wechselseitig beeinflussen, aber auch behindern können:

Arguably, one of the challenges of education today is to provide more ways to educate all aspects of the student, including greater attention to the affective as well as cognitive aspects. There is an ever-increasing list of options for enriching educational programs which are related to affect in different ways: arts in education, character education, education in values, cooperative learning, emotional intelligence, thinking skills, environmental education, learning styles, multiple intelligence training, or multicultural education, to name only a few. (Arnold 2011, 19)

Bezogen auf das Hörverstehen im Englischunterricht heißt das konkret z.B., daß Aufgabentypen, die die Interaktion beider Hemisphären fördern, wie etwa das Hören von englischsprachig gesungenen Liedern, solche ganzheitlichen Ansätze fördern können:

Songs for language learning have been considered in relation to the development of the four skills, activation of both hemispheres, memory, motivation and cultural sensitivity. [...] they help in the development of the four skills: listening, speaking, reading and writing. Songs activate both parts of the brain. The pronunciation of words, understanding, rhythm and musical execution correspond to the left hemisphere, whereas, melodic expression, tone, emotions and artistic expression (non-verbal communication) correspond to the right hemisphere. [...] When somebody listens to songs, they sing, dance and learn the music in an unconscious manner. [...] Listening to songs [...] improves listening skills in a foreign language, one of the essential capacities necessary for language learning. (Mora et al. 2011, 106-7)

Die Auseinandersetzung mit dem Hörverstehen in der Primarstufe (Kapitel 3) bietet einen vertieften Einblick, wie sich ganzheitliches Lernen konkret gestalten läßt. Zunächst jedoch erfolgt die Diskussion zweier grundlegender Annahmen im Fremdsprachenlernen, dem *top-down* und *bottom-up processing*, bevor mit der Problematisierung von *teacher talk* näher auf einen Aspekt des Hörverstehens im Englischunterricht eingegangen wird, der quantitativ deutlich über dem des Einsatzes von Liedern liegen dürfte.

2.1 Grundlegende Arbeitsweisen des Gehirns beim Hörverstehen: *Bottom-up processing* und *top-down processing*

"Was tun, wenn man nichts versteht?" lautet eine ganz grundlegende Frage für das Hörverstehen zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs, an dem sich die fremde Sprache noch als vollständig opak präsentiert. Ungeachtet des Versuchs der Dechiffrierung individueller Charakteristika und Idiosynkrasien, die den Sprecher einer gehörten Aussage ausmachen, d.h., ihre oder seine Intonation, sprachlichen Eigenheiten usw. (dazu mehr unter 2.3), sind im Gehirn des Hörers einer Aussage stets zwei grundlegende Prozesse aktiv, die ihm oder ihr im Idealfall das Verstehen ermöglichen.

Unter *bottom-up processing* versteht man den Versuch der lautlichen Diskriminierung der kleinsten Sinneinheiten des Gehörten – der Segmentierung des Datenstroms also, der auf den Hörsinn einprasselt, oder auch der sinnhaften Gruppierung von Lauteinheiten: "You hear a stream of sounds which you assemble into syllables and words. This process of building small into larger units is called bottom-up processing" (Schellekens 2007, 68). Genauer faßt es Gehring, der zeitgleich auch die Grenzen eines isolierten *bottom-up* Prozesses aufzeigt:

Aufsteigend geht man vor, wenn man sich zunächst den linguistischen Merkmalen einer Äußerung widmet. Man identifiziert Wortarten, stellt Beziehungen zwischen einzelnen Wörtern in einem Satz her, klärt z.B., worauf sich das Verb im Satz bezieht; man ordnet Wörtern Bedeutungen zu, schlägt gegebenenfalls unbekannte Vokabeln nach. Im Lauf dieser von den einzelnen Komponenten des Textes aufsteigenden Verarbeitung gelangt man dann zur Gesamtbedeutung der Äußerung bzw. des Textes. Diese Form der Dekodierung ist sicherlich effektiv für das genaue Verstehen. Als alleiniger Prozeß wäre sie sehr mühsam und langwierig. Auch stellt dieser Prozeß längst nicht sicher, daß der Sinn auch immer verstanden wurde. (Gehring 2010, 141-2)

Die Identifizierung von Wortarten ist beim Hörverstehen bereits eine Fortgeschrittenenleistung, noch vielmehr das Nachschlagen unbekannter Vokabeln, das

gerade in einer unphonetischen Sprache wie dem Englischen, bei der Grapheme und Phoneme anders als im Deutschen nicht immer korrelieren (Beispiel: *silent letters*), die Kenntnis des Schriftbildes und des mit ihm korrelierten Lautbildes eines Wortes voraussetzt – Kenntnisse, wie sie etwa im auf Oralität abzielenden Englischunterricht in der Primarstufe (siehe Kap. 3) nicht gegeben sind.

Vielmehr kommt beim Hörverstehen an dieser Stelle der zweite grundlegende Prozess zum Einsatz: Das *top-down processing*, welches das *bottom-up processing* ergänzt und sinnhafte Verstehensprozesse teilweise überhaupt erst ermöglicht.

Deutlich wird das am Beispiel idiomatischer Wendungen: Habe ich z.B. die Redewendung *pour oil on troubled waters* lautlich durch *bottom-up processing* identifizieren können, kenne aber den kulturellen Kontext bzw. die Bedeutung des Idioms nicht, ist eine Fehlinterpretation des Gehörten vorprogrammiert. Komödiantische Witze, die sich daraus ergeben können, finden sich in Sketchen, die eine bewußt inszenierte Fehlinterpretation von Idiomem wie *Can you give me a hand?* (z.B. in der Verfilmung von Douglas Adams' *The Hitchhiker's Guide to The Galaxy*) oder *Take a seat* visuell umsetzen. Allerdings ist die sprachlich-kulturelle Kenntnis der *tatsächlichen* Bedeutung der Redewendungen auf Rezipientenseite Grundvoraussetzung dafür, über das gespielte Mißverständnis überhaupt lachen zu können.

Beim *top-down processing* bringt der Hörende also sein linguistisches und kontextualisierendes Weltwissen an den Text heran, um sich so bis zu den klein(st)en Sinneinheiten, die unverständlich sind, vorzuarbeiten. Es besteht somit eine gegensätzliche Stoßrichtung der Gehirnaktivität zum *bottom-up processing*:

You use your knowledge of larger units to determine and confirm small units of information, a process which is called top-down processing. You do this by using your knowledge of the language, the world around you, and the context in which you hear the spoken language. (Schellekens 2007, 68)

Oder, etwas umfassender erläutert:

Um zügig zu einem Verständnis zu gelangen, bedarf es des Zusammenwirkens mit einem weiteren Prozeß, bei dem Welt- oder Hintergrundwissen eingesetzt wird. Dieses Wissen ist in verschiedenen Bereichen im Langzeitgedächtnis abgelegt; die Wissensbestände bilden Schemata, die miteinander vernetzt sind. Ein Schema steht für einen umfassenden Wissensbereich, der, vergleichbar mit einem semantischen Netz, thematisch miteinander verbunden ist. Unser Hintergrund- bzw. unser thematisches Wissen, das wir im aktiven Umgang mit unserer Lebenswelt erworben haben und kontinuierlich erweitern, setzt sich aus solchen Schemata zusammen. [...] Beim Verstehensprozeß werden z.B. Schemata über

Textsorten wirksam oder auch über Satzverläufe, Kenntnisse über den Vorgang oder über Sachverhalte. [...] Dieses *top down processing* befähigt uns dazu, Äußerungen zu verstehen, ohne hierzu z.B. jedes linguistische Merkmal der Sätze [...] im Einzelnen analysieren zu müssen. [...] Beginnende Englischlernende setzen beim Verstehen häufiger als Strategie *bottom up processing* ein, bei erfahrenen Hörern [...] ist *top down processing* vorherrschend. Stets aber sind beide Prozesse beteiligt [...]. (Gehring 2010, 142, 143. Fettdruck getilgt)

Ein Beispiel für das *top-down processing* wäre folgender Satz, den ein Kollege, Bekannter oder Freund mir gegenüber fallen läßt: *I'm having a birthday party. Are you free on the sixteenth of June?* Obwohl es nicht explizit gesagt wird, kann ich aufgrund der sozialen Konventionen, die Teil meines Weltwissens bilden, davon ausgehen, daß ich eingeladen werden soll. Allerdings sind auch hier (gespielte) Mißverständnisse möglich – es könnte durchaus sein, daß mein Gesprächspartner lediglich einen *babysitter* für diesen Termin sucht. In einer *two-way interaction* ließe sich dieser Sachverhalt klären.

2.2 Teacher talk als besondere Form von two-way interaction im Englischunterricht: Problemanzeigen und mögliche Lösungsansätze

Hörbeispiele vom Band (aus dem Radio, mp3, von CD usf.) sind Beispiele unidirektionaler Kommunikation oder *one-way interaction*: Anders als im Gespräch (*two-way interaction*, auch bei Telefonaten, die ohne visuelle Informationen auskommen) können hier vom Hörenden keine Rückfragen gestellt werden, die der Sprecher beantworten soll. Sowohl *one-way* als auch *two-way interaction*, so Hadfield & Hadfield, sollten bei Hörverstehensübungen im Englischunterricht gleichermaßen Berücksichtigung finden:

If possible, learners should hear both tapes and teacher talk. Taped material will give learners exposure to a wide range of accents and speakers. [...] Your own input is just as valuable though, as it provides two-way interaction. A conversation between you and your learners, or you telling them a story or anecdote from your own life, is in many ways more life-like than a taped conversation, since your learners can take part in and shape the conversation and you can react and respond to their feedback, as in real life. (Hadfield & Hadfield 2008, 82)

Ein übermäßiger Einsatz von *teacher talk* kann aber durchaus problematisch für die Lernenden werden. Wie Schellekens betont, besteht eine Diskrepanz zwischen einem didaktisch abgestuften *teacher talk* seitens der Lehrperson und dem, was in Bezugnahme auf lebensweltliche Kontexte außerhalb des Klassenraums unter *natural speech* verstanden wird. Techniken eines auf das Verständnisniveau der Schüler oder sogar auf darunter liegende Niveaus zielenden *teacher talk* sind dabei:

- die Sprachvereinfachung (Gebrauch alltäglichen Vokabulars, kurze Sätze)
- ein gegenüber dem *natural speech* i.R. geringeres Sprechtempo
- eine Aussprache, die auf das verlinken von Wörtern (siehe Kapitel 2.3) weitgehend verzichtet sowie oft mit übertriebener Betonung und Tonhöhen arbeitet, um für die Bedeutung des Gesagten wichtige Worte herauszustellen
- die Arbeit mit häufigen Wiederholungen und Rückfragen sowie
- das Stellen offener Fragen. (Schellekens 2007, 77)

Während der Wert dieser Techniken in der erfolgreichen Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern liegt, verweist die Rückmeldung von EFL (*English as a Foreign Language*) Lernern auf inhärente Gefahren, die dann aktuell werden, wenn *teacher talk* zur ausschließlichen Lern- und Lehrmethode bei der Schulung des Hörverständnisses wird. Aussagen wie *Why can I understand you in class but I have no idea what people are saying outside?* oder *English people speak too fast but you don't* (zitiert in Schellekens, *ibid.*) sprechen für sich.

Unter der Prämisse einer Problemanzeige, die sich aufgrund von (vom Lehrer explizit eingeforderten) Rückmeldungen der Schüler in Bezug auf den eigenen *teacher talk* ergibt oder die anhand eines *monitoring* des eigenen Sprechverhaltens (entweder durch *peer observations* oder die Überprüfung kurzer Audio-/Videoaufnahmen des eigenen Unterrichts) festgestellt wurde, rät Schellekens – hier allerdings davon ausgehend, daß der Lehrer / die Lehrerin *native speaker* ist – den Mut aufzubringen, regelmäßig Abstand vom künstlichen *teacher talk* zu nehmen.

Teacher talk may be required when you want to make sure that all learners understand what you are saying, for example, when you explain a task or give feedback on language. However, when you are telling a story or chatting to the learners informally, you can expose the learners to more natural spoken English. [...] The achievement of total understanding is not necessarily the main objective in the language classroom. It is equally important to extend the ability of the learners to understand natural spoken English. This means providing the learners with language that challenges their capacity to understand. [...] The teacher can help the learners extend their listening skills by gradually increasing the speed of speaking, using linking

words, and using natural stress patterns. This means, in effect, stripping out more and more of the support techniques that help teachers communicate at beginner level. (Schellekens 2007, 78)

Zusätzlich zu dieser Verzahnung didaktisch abgestuften und natürlichen Sprechens, um das Hörverstehen der Schüler zu schulen, sollen im Sinne eines Klippel und Doff'schen "So viel Authentizität wie möglich, so viel Didaktisierung wie nötig" (2009, 90) weitere Medien eingesetzt werden, die Englischlernern einen möglichst 'authentischen' Zugang zur gesprochenen Sprache mit ihren realweltlich vorkommenden Facetten unterschiedlicher Stimmen und Dialekte ermöglichen sollen. Es muß jedoch angemerkt werden, daß die hier vorgeschlagenen *authentic materials* (ibid.) kritisch zu betrachten sind. Zum einen ist Authentizität ein in den kulturwissenschaftlichen Diskursen der Postmoderne fragwürdig gewordenes Konzept; zum anderen gilt es zu beachten, daß die von Schellekens angeführten Materialien – etwa kurze Sequenzen aus Nachrichten und Radio sowie Werbung und Seifenopern – stilisierte und auf bestimmte Zielgruppen zugeschnittene (sprachliche) Äußerungen / Artefakte sind, die zwar als Propädeutikum für das Verständnis von *natural speech* eine gewisse Berechtigung haben mögen, jedoch kein echtes Telefonat, Gespräch usw. mit einem englischen Muttersprachler ersetzen oder auch nur adäquat simulieren können. Zumindest sollte die 'Gemachtheit' der eingesetzten Medien / Materialien immer wieder vom Lehrer selbst kritisch reflektiert und diese Reflexion auch für die Schüler transparent gemacht werden.

2.3 Merkmale gesprochener / auditiv wahrgenommener Sprache und daraus abgeleitete Implikationen für didaktisch angeleitetes Hörverstehen

Im Regelfall unterscheiden sich gesprochene und geschriebene Sprache stark. Zwar gibt es einige wenige geübte Sprecher, die frei und rhetorisch exakt in fehlerfreier Schriftsprache abbildbare Sätze formulieren können; allerdings ist dies nicht der Regelfall und wird von den Hörern zumeist als steif, gekünstelt und einstudiert wahrgenommen. Eine reale Konversation zwischen mehreren Gesprächsteilnehmern wirkt (von außen betrachtet) oft chaotisch und komplex. Anders als bei einem komplexen Schriftstück, das man wieder und wieder lesen kann, um seinen Sinn zu dechiffrieren, ist verbale Sprache flüchtig und selten bleibt die Zeit, unterschiedliche Paraphrasierungen des bereits Gesagten, aber nicht Verstandenen einzufordern. Dennoch ist es bei *two-way interaction* zumindest prinzipiell möglich, genaue Rückfragen zu stellen und auf Klärung des jeweiligen Sachverhaltes zu beharren, was

wiederum Vorteile gegenüber einem Schrifttext bieten mag, dessen Autor man in den seltensten Fällen um eine persönliche Stellungnahme bitten kann.

Sicherlich kann das vom Hör-Sehverstehen entkoppelte, 'reine' Hörverstehen als von höherem Schwierigkeitsgrad für den Fremdsprachenlerner betrachtet werden, dem aufgrund des Fehlens meta-linguistischer Aspekte wie Gestik und Mimik des Sprechers eine größere kognitiv-rezeptive Leistung abverlangt wird. Eine Ausnahme hiervon würden wohl nur sogenannte 'auditive Lerner' bilden, die diesen Wahrnehmungskanal angeblich präferieren. Da das Lerntypkonzept mit seinen "vermeintlich eindeutige[n] (und eindimensionale[n]) Etikettierungen von Lernern [...] insgesamt [...] kritisch gesehen wird" (Tönshoff 2010, 196-197), soll es im Kontext der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht weiter diskutiert werden, um die Analyse von Hörverstehensvorgängen und -anforderungen nicht unnötig zu komplizieren.

Fest steht, daß das 'reine' Hörverstehen in Alltagssituationen des Lernenden allerdings auch seltener vorkommen dürfte als das Hör-Sehverstehen: Im Regelfall werden selbst Oberstufenschüler im Leistungskurs Englisch kaum Telefonate mit englischsprachigen Muttersprachlern führen und auch seltener englischsprachigen Radiobeiträgen folgen, als z.B. Filme oder *video clips* in der Originalsprache zu sehen. Lediglich das – in Bezug auf die textliche Komponente oft unbewußte – Hören von omnipräsenten (primär US-amerikanischen und britischen) *pop songs* im Radio dürfte hier eine Ausnahme bilden.

Besonderheiten des Sprechers wie seine oder ihre Intonation, sprachlichen Eigenheiten, aber auch Verschleifungen und Abbrüche oder Wiederholungen, können die Kommunikation teils vereinfachen, teils komplizieren.

Hört man einem Sprecher im persönlichen Gespräch zu, dann liefern Stimme und Verhalten zusätzliche Anhaltspunkte [und Kontextinformationen]. [...] Im Gegensatz zu schriftlich niedergelegten Texten weist gesprochene Sprache oft Redundanzen auf. Diese erleichtern es dem Zuhörer, bereits beim einmaligen Hören vieles zu verstehen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein Hörtext über Tonträger [...] dargeboten wird und man die Sprecher nicht sieht, dadurch also auf die eben beschriebenen zusätzlichen Hinweise wie Gestik und Mimik verzichten muß und nur eine körperlose Stimme (*disembodied voice*) hört. Ein redundanter Text, in dem die Informationen mehrfach enthalten sind, ist hier von Vorteil. (Klippel & Doff 2009, 80. Fettdruck getilgt)

Was zunächst wie ein Vorteil erscheint, gestaltet sich schnell zum Nachteil bzw. zur Schwierigkeit für den Fremdsprachenlerner. Sind die Hörtexte tatsächlich authentisch, können die sprachlichen Redundanzen, die sich von einem *native speaker* an einen anderen wenden,

den Grad der Verstehensschwierigkeiten erhöhen, insbesondere dann, wenn Schüler und Schülerinnen primär den *teacher talk* ihrer jeweiligen – in Deutschland im Regelfall deutschmuttersprachlichen – Lehrperson gewohnt sind. Neben regionalen Färbungen des Sprechers, die dialektale Eigenheiten beinhalten können, wenn man denn 'authentische' Hörbeispiele regelmäßig präsentieren möchte, um lebensweltliche Anbindung an die Welt außerhalb des Klassenraumes zumindest zu skizzieren, ist spontan gesprochene Sprache – im Gegensatz zur Schriftsprache –

oft Umgangssprache und enthält Verschleifungen, Satzabbrüche, Pausen, Wiederholungen und individuell geprägte Formulierungen. Gerade wenn man verstärkt authentische Materialien im Englischunterricht einsetzt, können solche Verstehensprobleme auftauchen. Die Wortgrenzen sind im Englischen nicht immer hörbar, sodass es Lernenden schwerfällt, semantisch zusammengehörige Einheiten (*sense groups*) zu erkennen. Zusätzlich können individuelle Merkmale der Sprecher wie regionale Akzente, Dialektausdrücke und bestimmte Sprechereigenschaften das Verstehen erschweren. Bereits die falsche Wahrnehmung eines einzigen Lautes kann zu ganz anderen Hörerwartungen und Missverständnissen führen, wenn man beispielsweise "I won't go to London" als "I want to go to London" wahrnimmt [...]. (Klippel & Doff 2009, 81. Fettdruck getilgt)

Erschwerend kommt hinzu, daß Lerner ihre Fehler, die zu bestimmten Erwartungshaltungen an den Kontext des Gehörten führen, nur äußerst widerwillig revidieren (ibid.).

2.3.1 Besonderheiten mündlicher Äußerungen im Englischunterricht und daraus ableitbare *learner skills* für das Hörverstehen

Im Englischen lassen Sprecher oft ein Subjekt oder das Verb aus oder brechen gar ihren Satz in der Mitte ab und lassen das Gesagte für die weitere Interpretation durch den Hörer in der Luft stehen (vgl. Hadfield & Hadfield 2008, 77 ff.):

I was at the bus stop waiting for – when this car pulled up – it was Dave – offered me a lift... well ...

Füllwörter – Phrasen wie *um*, *you know*, *like* oder *I mean* – dienen zudem der zeitlichen Überbrückung zwischen dem Formen und der Verbalisierung eines Gedanken:

The play was, like, really long. (Insbesondere im *American English* ein häufiges Füllsel.)

Weitere Beispiele sind das Einfügen redundanter Phrasen oder Gedanken sowie das Revidieren und Modifizieren des Gesagten, noch bevor die Äußerung insgesamt zuende gebracht wurde:

She's really beautiful – well not beautiful exactly, but interesting-looking – ...

In Konversationen überlappen sich die Aussagen von Gesprächsteilnehmern zudem im Regelfall: Selten lassen Gesprächsteilnehmer einander höflich die Zeit, ihre Gedanken alleine zuende zu bringen; oft wird aus dem bereits Gehörten extrapoliert und der Satz des Gegenübers suggestiv zuende geführt. Außerdem ist gesprochene Sprache, wie oben bereits erwähnt, i.R. umgangssprachlich und damit weniger formal als Schriftsprache. Hadfield & Hadfield (2008, 77-78) leiten aus diesen Charakteristika gesprochener Sprache folgende didaktische Überlegungen ab, die helfen sollen, das Hörverständnis von Lernern zu fördern:

- *Listening with a purpose.* Dient der Förderung einer methodischen Kompetenz auf Seiten der Schüler, die für eine *meta-linguistic awareness* sensibilisiert werden sollen. D.h., die Schüler und Schülerinnen sollen reflektieren, warum sie das Gehörte hören, welche Informationen für sie relevant sind und daraufhin ihre Hörstrategien ihren Zielen anpassen. Dazu gehört auch, zu wissen, welche Information für mich irrelevant ist. Allgemein wird dies durch *listening for gist* (Allgemeinbedeutung, Hauptaussagen) eingeübt, bei dem selektiv gehört wird und unnötige Details ausgeblendet / außer Acht gelassen werden sollen. Beispielsweise soll beim erstmaligen Anhören einer Erzählung zunächst nur der Handlungsstrang an sich verstanden und etwaige Ausschweifungen des Erzählers, Nebenstränge usw. ignoriert werden.
- *Listening for gist.* Eine konkrete Aufgabenstellung, die hierfür förderlich ist, kann z.B. lauten: *Listen and match the pictures to the events in the story.* Entsprechend müßten die SuS (Schüler und Schülerinnen) im Vorfeld erst einmal Zeit bekommen, die Bilder zu sichten und ggf. für sich schon einmal vorzusortieren, um dann beim Hören eine Korrektur oder Bestätigung ihrer Vor-Überlegungen zu finden.
- *Listening for specific details.* Im Grunde gegenläufig zum auf Allgemeinverständnis hin fokussierten Hören, geht es hier um das Heraushören spezifischer Informationen, wie es im realen Leben auch tatsächlich regelmäßig stattfindet, wenn wir z.B. einer Bahnhofsdurchsage lauschen, um herauszufinden, von welchem Gleis unser Zug

abfährt, dem Wetterbericht folgen, ob es morgen in unserer Region regnen wird, unsere Flugnummer beim Aufruf am Flughafen identifizieren können, usw.

2.3.2 *Subskills* für das Hörverstehen im Englischunterricht

Als Unterpunkte oder *subskills* fassen Hadfield & Hadfield desweiteren folgende Fertigkeiten, die es für den Hörverstehenden zu erlangen gilt. Kann ein Lerner aufgrund mangelnder Vokabelkenntnisse o.g. Differenzierungen zwischen (für seine spezifische Aufgabe) wichtigen und unwichtigen Informationen nicht vornehmen, helfen dabei:

- die Aktivierung des Hintergrundwissens, indem das Thema und relevantes Vokabular im Vorfeld der eigentlichen Hörverstehensübung vorgestellt / gemeinsam erarbeitet werden.
- eine Hypothesenbildung (*predicting*) über das, was der Sprecher womöglich sagen könnte, durch welche der Lerner beim Hören bereits Fragen im Kopf hat, die ihm bei der Fokussierung helfen können.
- *Pre-teaching vocabulary*. Hier liegt der Fokus auf einer Heranführung an das *listening for gist*: Nur einige zentrale Termini werden im Vorfeld erläutert, nicht alle neuen Vokabeln. Es findet also an dieser Stelle nur eine Teilaktivierung des Vorwissens statt.
- *Guessing meaning*. Bedeutungen können oft durch den Satzbau der Aussage abgeleitet werden, selbst wenn einzelne Vokabeln für die Erschließung fehlen. Dies kann anhand von Beispielen regelmäßig geübt werden. Verstehe ich z.B. das Wort *procrastination* nicht, kann ich ex negativo auf seine Bedeutung in folgenden Sätzen schließen: *Tom and I are quite different. I always do things immediately but he always procrastinates. It's driving me crazy!* (in Anlehnung an Hadfield & Hadfield 2008, 79)

Weitere *subskills* werden dann benötigt, wenn – gewissermaßen eine Inversion dessen, was im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen in Deutschland passiert, siehe Kapitel 3 – dem Lerner zwar das Schriftbild bekannt ist, jedoch die Lautform einer Aussage nicht oder diese nicht (wieder)erkannt wird (Hadfield & Hadfield 2008, 79-80). Insbesondere ist letzteres der Fall aufgrund von Überbindungen (*linking*) oder der oben beschriebenen Füllwörter, die in *natural speech* oft gegeben sind und Wörter anders klingen

lassen als es SuS z.B. durch die artifizielle Datenstrom-Segmentierung des *teacher talk* gewohnt sind. Hadfield & Hadfield schlagen hier vor, kleinschrittig an kurzen Hörtextausschnitten bzw. deren Details zu arbeiten. Zusätzliche *subskills*, die es für das Hörverstehen auszubilden gilt, sind somit

- *Identifying linked words*. Im Grunde ein wichtiger Baustein des *bottom-up processing*: Wortgrenzen sollen aus dem auditiven Datenstrom rekonstruiert werden. Ein klassisches Beispiel wäre *four apples*, das von einem *native speaker* schnell gesprochen wie *fo rapples* klingen kann.
- *Identifying fillers*. Füllsel wie *um* und *er* sollen als solche identifiziert und damit gegenüber bedeutungstragenden Worten abgegrenzt werden. Konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Die Schüler heben jedesmal die Hand, wenn sie ein Füllwort hören, ein Schüler macht eine Strichliste an der Tafel. Beim nächsten Durchlauf wird das Band (die CD, der mp3 player...) jedesmal angehalten, das Füllwort wird benannt und in eine neue, differenzierte Liste an der Tafel (Wieviel *ums*? Wieviele *likes*? ...) mit Strich vermerkt.
- *Active listening*. Im Vorfeld werden gängige Phrasen, die der Klärung von Rückfragen an den Sprecher dienen, eingeübt (*Do you mean...? Is that...?*). Wenn es sich beim Gehörten um *one-way interaction* handelt, kann ein anschließendes Rollenspiel die Rückfragen klären und auf reale Gesprächssituationen in der Fremdsprache vorbereiten.

Im Folgenden sollen nun die Anforderungen in den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen für die Sekundarstufe I sowie die gymnasiale Oberstufe mit fachdidaktischen Untersuchungen und Überlegungen verglichen werden, soweit für das Thema Hörverstehen relevant. Dazu macht es Sinn, entwicklungspsychologisch noch einen Schritt weiter zurück zu gehen und die Rolle, die das Hörverstehen im "in den Grundschulen inzwischen verbindlich verankerte[n] systematische[n] Englischunterricht" (Vorwort zum *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang* für das Fach Englisch) spielt, zu beleuchten, um diesbezüglich den Übergang zwischen Grund- und weiterführenden Schulformen, der vielfach von "Brüchen" gekennzeichnet ist, "da die Leistungen, die die Kinder [in die Sekundarstufe] mitbringen, nicht entsprechend gewürdigt, aufgegriffen und weitergeführt werden" (Legutke et al. 2010, 292), methodisch wie inhaltlich verstehen und bewerten zu können.

3. Hörverstehen in der Primarstufe

Erreicht werden soll am Ende von Klasse 4 in Bezug auf den "Schwerpunkt im Bereich der mündlichen Kommunikation (Hörverstehen und Sprechen)" laut den *Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) das Level A1 (vgl. Kernlehrplan Sekundarstufe I, S. 20, 51; Mayer 2009): "Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen". Ein weiter Weg also bis zur höchsten Stufe C2, wo es heißt: "Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun". Versteht man unter dem pauschalen "alle Arten gesprochener Sprache" allerdings Varietäten / Dialekte / Soziolekte wie etwa Cockney oder Caribbean English, stellt sich hier die Frage, ob dieses Leitziel jemals – selbst von *Muttersprachlern* – erreicht werden kann. Am Beispiel der Konfrontation deutscher Muttersprachler mit bayrischen Regiolekten oder Varietäten von Sächsisch werden die Grenzen solcher vielleicht utopischen Ansprüche schnell deutlich. Zu einer kritischen Evaluation dieses und anderer Bildungsstandards, die "nicht den Abstand zu einem *native speaker*, der Schüler wie Lehrkräfte immer in einer defizitären Position belässt", formulieren und reiterieren dürfen, vgl. Weskamp 2009 (insbes. S. 266ff.).

In jedem Fall ist zwischen den Polen A1 (*Breakthrough*) und C2 (*Mastery*) klar die o.g. Dichotomie von *teacher talk* und / versus *natural speech* verortet; Leitziel soll also in Bezug auf das Hörverstehen das vollkommen problemfreie Verstehen des letzteren sein. Die "Empfehlungen des Expertenkreises für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenlernens in der Grundschule des zur 'Stiftung Lernen' gehörenden BIG-Kreises" (Mayer 2009, 65) erläutern unter dem Oberbegriff '(Funktionale) Kommunikative Kompetenzen' näher, welche konkreten Anforderungen hinter der Erreichung des Levels A1 bezogen auf das Hören / Hörverstehen stecken:

- die Fremdsprache soll von anderen Sprachen unterschieden werden können
- einfache Anweisungen im Unterricht sollen verstanden und befolgt werden können
- einfache Äußerungen zu vertrauten Themen sollen verstanden werden; ebenso wird eine "angemessene" Reaktion auf diese "einfachen Äußerungen" verlangt

- Schlüsselwörter sollen in vertrauten Themen herausgehört / erkannt werden können
- die SuS sollen Handlungsfolgen verstehen, behalten und das Verstehen non-verbal und / oder verbal belegen können (vgl. Mayer 2009, ibid.)

Neben der geforderten Möglichkeit zur Überprüfbarkeit des Erfolgs des jeweiligen Hörverständnis-Arbeitsauftrags läßt sich anhand der handlungsbezogenen Weiterführung, die sich daraus vielfach ergeben soll, darauf schließen, daß Hörverstehen hier nicht isoliert geübt werden soll. Tatsächlich betont Mayer anhand von Praxisbeispielen (hier anhand der sog. *total physical response*-Methodik, die Sprache und Bewegung verknüpft) den ganzheitlichen, multisensorischen Ansatz des Englischunterrichts in der Primarstufe:

Die Zielsetzung kann hierbei entweder sein, die Kinder in ein Sprachbad zu tauchen, bei dem das Hörverstehen geschult wird, wenn sie beispielsweise bei einem imaginären Spaziergang, sozusagen einer in Handlung überführten Fantasiereise, verschiedene Aufgaben erfüllen, z.B. auf einen Baum klettern, in einen Apfel beißen usw. [...] Vor dem aktiven Gebrauch steht das Hörverstehen. Dieser Grundsatz bei der Aneignung der Muttersprache, der hier auch physisch bedingt ist, trifft auch beim Erwerb einer fremden Sprache zu. Die Kinder müssen sich zunächst auf die neue Sprache einlassen, sich einhören in die fremden Klänge. Zwar verfügen Kinder über eine besonders hohe Fähigkeit, Klänge und Laute nachzuahmen, aber die Hörgewohnheiten müssen erst gefestigt werden, da Laute oft sehr ähnlich klingen und leicht verwechselt werden können. (Mayer 2009, 77, 71)

Laut psycholinguistischer Grunderkenntnisse bieten solche "lange[n] Phasen des Hörverstehens, d.h. der Erfahrung von Sprache im Gebrauch" zusammen mit der "Einräumung einer Inkubationszeit" wichtige Teilaspekte eines "Nährboden[s] für ein erfolgreiches Lernen der Erstsprache und aller weiterer Sprachen" im Sinne von Sprachbegegnung oder *language exposure* (Bleyhl 2009, 39). Glaubt man nationalen wie internationalen Implementationsstudien über Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, so verfügen Grundschulkinder "über eine elementare Hörverstehenskompetenz" – im Gegensatz zum "Bereich des produktiven Sprechens", der sich defizitär zeigt (Legutke et al. 2010, 290). Im Rahmen besonderer Unterrichtsprinzipien, die "nur für den Frühbeginn zutreffen", soll dabei "mehr Gewicht auf das Verstehen als auf das Sprechen" gelegt werden und der Unterricht soll "die Kinder zum genauen Hören befähigen (*training the ear*)" (Legutke et al. 2010, 291).

4. Merkmale, Standardisierungen und Varietäten von gesprochener Sprache: Politische Implikationen, lebensweltliche Realitäten und Lehrplanforderungen im Fach Englisch in der Sekundarstufe I in NRW

4.1 Hörverstehen als Desiderat des Hör-Sehverstehens? Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6

"Am Ende der Jahrgangsstufe 6 erreichen die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe A2 des GeR", so der Kernlehrplan (G8) für die Sekundarstufe I für das Fach Englisch. Durch diese deutliche Orientierung des Lehrplans am vom Europarat 2001 vorgelegten *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* gilt: "Der GeR wird heute zunehmend kritisch diskutiert, da er immer mehr normative Wirkungen entfaltet, die ursprünglich nicht intendiert waren" (Quetz 2010, 48).

Die Kompetenzerwartungen des Kernlehrplans werden in kommunikative und methodische Kompetenzen unterteilt, die die Schüler am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 9 jeweils erreicht haben sollen. Für die Jahrgangsstufe 6 gilt für das "Hörverstehen und Hör-Sehverstehen" als kommunikative Kompetenzen, daß die Schüler und Schülerinnen "einfache Hörtexte bzw. Hör-Sehtexte verstehen" können sollen, die "sich auf Inhalte beziehen, die ihnen vertraut und die in einfacher Standardsprache dargestellt sind" (*Kernlehrplan G8*, S.23). Es wird deutlich, daß der Kernlehrplan hier wie im Folgenden keine klaren Aussagen macht, mit denen sich im Unterricht unmittelbar arbeiten ließe; vielmehr präsentiert er sich 'schwammig'. So ist beispielsweise unklar, wie ermittelt werden soll, was für einzelne Lerner ein einfacher Hörtext sein soll; ebenso kann auf die "einfache Standardsprache" – vermutlich ist hier schlicht *Received Pronunciation* im *British English* und das Verzichten auf Hörbeispiele mit regionalen Färbungen gemeint – nur indirekt anhand dessen geschlossen werden, was konkrete Unterrichtsmaterialien / Lehrbücher – die ihrerseits im Rückschluß auf die ungenauen Lehrplanaussagen konzipiert wurden; ein hochgradig zirkuläres Verfahren also – an Hörtexten für die entsprechende Jahrgangsstufe und Schulform vorsehen.

Deutlich wird auch, daß eine intensive Schulung des 'reinen', von visuellen Komponenten der Kommunikation im Sinne einer *disembodied voice* losgelöst, Hörverstehens nicht vorgesehen ist.

4.2 Standardsprachen und Varietäten als eingesetzte Hörbeispiele im Englischunterricht: Ein Exkurs zu offenen Fragen

Die Frage nach dem quantitativen Einsatz von 'standardsprachlichen' Hörbeispielen ist letztlich stärker im Kontext politisch-ideologischer Fragestellungen verortet, als in der (Psycho-)Linguistik und wird daher, wenig erstaunlich, kontrovers diskutiert: Zwar ist es "eine wichtige Erkenntnis der Linguistik, dass alle Varietäten einer Sprache regelgeleitet" und bei aller Unterscheidung "funktional äquivalent sind" (Gnutzmann 2010, 335) – also nicht anhand einer linear-typologischen Hierarchisierung, die die Standardsprache essentialistisch als oberste Stufe einer Leiter konstruiert, auf deren rangniedrigeren Sprossen sich die Varietäten als minderwertige Abweichung von der kodifizierten Norm tummeln. Jedoch erkennt Gnutzmann ebenso richtig, daß diese sich "an der Sprachstruktur orientierte" Erkenntnis eine "die gesellschaftliche Wirklichkeit ignorierende Sicht" darstellt (ibid.). Während Gnutzmann hier einer Grundsatzdiskussion aus dem Weg geht, indem er mögliche Stigmatisierungen, die Sprecher von Varietäten unter Umständen erfahren, schlicht ignoriert, erkennt er richtig, daß die "kommunikative Leistung eines lokalen Dialektes im Vergleich zu der einer überregionalen Varietät, wie der Standardsprache für die Sprachgemeinschaft als Ganzes als geringer zu veranschlagen" ist und entsprechend von der Sprachgemeinschaft (eines Landes) auch so "eingeschätzt" wird (ibid.).

Daß es allerdings in Sprachgemeinschaften auch irrationale Pseudokriterien gibt, durch welche hierarchisierende Merkmale von *superiority* und *inferiority* selbst für andere Standardsprachen konstruiert werden, belegt die lange Zeit – manche würden argumentieren: nach wie vor – geltende mangelnde Akzeptanz von *American English* im Englischunterricht an deutschen Schulen wie Hochschulen gegenüber *BBC English* / *Received Pronunciation*.

Zu all diesen Fragen bezieht der Kernlehrplan keine Stellung. Es heißt hier für die "Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6" unter dem Oberbegriff der zu erwerbenden kommunikativen Kompetenzen in Bezug auf das Hörverstehen weiterhin schlicht: "Die Schülerinnen und Schüler [...] können [...] adaptierten und einfachen authentischen Hörtexten und Filmausschnitten (u.a. Werbespots) wesentliche praktische Informationen entnehmen" (*Kernlehrplan G8*, S. 23) – Informationen über sprachliche und kulturräumliche Komponenten der einzusetzenden Medien fehlen hier, wie im Weiteren, gänzlich, obwohl zeitgleich eine "Formulierung verbindlicher Standards im Fach Englisch für die Sekundarstufe I" behauptet wird, die "den aktuellen Stand der Fachdiskussion über adressatenspezifische Ziele, Aufgaben und Organisationsformen des Fremdsprachenunterrichts" widerspiegele (*Kernlehrplan G8*, S. 13). Auch die Übersicht der inhaltlich-thematischen Schwerpunktsetzungen (*Kernlehrplan G8*, S. 21) gibt in Bezug auf die Jahrgangsstufe 6 keinen Aufschluß; zumindest indirekt kann aber durch die Möglichkeit der Behandlung des Schulalltags in "Großbritannien oder Irland" sowie die vorgesehene Gewährung von "Einblicke[n] in altersgemäße aktuelle kulturelle Ereignisse (u.a. Musik und Sport)" (ibid.) auf die Skizzierung von *Irish* und *American English* (letzteres in der musikalischen Popularkultur omnipräsent) geschlossen werden.

Zu den Kompetenzen, die SchülerInnen am Ende der Jahrgangsstufe 6 in methodischer Hinsicht zusätzlich zu o.g. kommunikativen Kompetenzen erworben haben sollen, heißt es bezogen auf das Hörverstehen: Die SuS

können gelenkte Aufgaben zum detaillierten, suchenden bzw. selektiven und globalen Hören [...] bearbeiten, mit einfachen Übungs- und Testverfahren zum Hör[...]verstehen (true/false statements, multiple-choice, cloze-tests) umgehen und auch für Zwecke des self-assessment einsetzen. (*Kernlehrplan G8*, S. 28)

Im Folgenden werden in Bezug auf den Kernlehrplan für das Fach Englisch in der Sekundarstufe I der Einfachheit halber nur solche Aspekte besprochen, die zum einen dem 'reinen' Hörverstehen zuzuschreiben sind und zum anderen der Diskussion des expliziten Themas dieses Beitrags zuträglich sind.

4.3 Sekundarstufe I: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 8 und 9 bezogen auf das Hörverstehen

4.3.1 Jahrgangsstufe 8

Am Ende der Jahrgangsstufe 8 sollen die SuS die "Kompetenzstufe A2 des GeR mit Anteilen an der Kompetenzstufe B1" erreicht haben; d.h. sich zwischen *Waystage* und *Threshold* – zwischen der GeR-Stufe der "Elementaren Sprachverwendung" und der der "Selbständigen Sprachverwendung" also – befinden (vgl. Quetz 2010, S. 47). Konkret heißt es im GeR zu A2 in Bezug auf das Hörverstehen:

Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (*Kernlehrplan G8*, S. 50-51)

Gegenüber A1 läßt sich somit eine verstärkte Schwerpunktsetzung auf lebensweltliche Kontexte und Idiomatik erkennen; jedoch ist eine deutliche Verortung des zu Verstehenden im Bereich des *teacher talk* gegeben. B1 differenziert demgegenüber aus in zu verstehende "unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- und berufsbezogene Themen"; Hauptaussagen / Hauptpunkte sollen von Einzelinformationen abgegrenzt und als von diesen unterscheidbar wahrgenommen werden. Dennoch ist hier der Fokus immer noch deutlich auf 'klarer' Artikulation und Sprechen mit "vertrautem Akzent" und in "deutlich artikulierter Standardsprache" – vermutlich ist damit standardsprachliches *British English* gemeint.

4.3.2 Jahrgangsstufe 9

Zu den "Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I" gehört, daß "Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, die die Klasse 9 erfolgreich durchlaufen haben", lebenspraktische kommunikative Fertigkeiten für das Fach Englisch erworben haben sollen, die sie "für die persönliche Lebensgestaltung im Alltag", aber auch auf berufliche Bewerbungen hin einsetzen können sollen (*Kernlehrplan G8*, S.14).

Dazu gehört das erfolgreiche auditive Verstehen von Informationsangeboten,

namentlich "deutlich gesprochenen Berichte in Rundfunk und Fernsehen zu vertrauten Themen sowie klar strukturierten Internet-Angeboten wichtige Informationen entnehmen" zu können (ibid.). Die Schüler und Schülerinnen können sich, so das Leitziel, zudem auf Englisch "mündlich, auch telefonisch, verabreden oder Absprachen treffen" sowie "am kulturellen Leben teilnehmen", indem sie "das Wesentliche aus deutlich artikulierten Liedern" verstehen können (ibid., S. 15). Das Verstehen "populäre[r] Musik" wird in den Kontext des Einsatzes der Englischkenntnisse für den "weiteren Bildungsweg" eingeordnet, näher: Das Verstehen einfacher gesellschaftlicher und kultureller Zusammenhänge englischsprachiger Länder (ibid., S. 16). Für "spätere [...] berufliche Tätigkeiten und in der beruflichen Weiterbildung" soll das Führen "vorbereitete[r,] sachbezogene[r] Telefonate" zudem relevant sein (ibid., S. 17).

Unter den "Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 9" heißt es dann weiter hinten im Kernlehrplan unter Kommunikative Kompetenzen für das Hörverstehen:

Die Schülerinnen und Schüler können Äußerungen und Hörtexten [...] selbständig und aufgabenbezogen die Hauptaussagen und Einzelinformationen entnehmen, wenn deutlich gesprochen wird. Die Texte sind jugendgemäß, problemorientiert und behandeln auch Themen in komplexeren gesellschaftlichen Zusammenhängen. Sie können Hör[...]sequenzen wesentliche Elemente (u.a. Darstellung und Beziehung der Figuren, *setting*, Handlung) entnehmen, [sowie] medial vermittelten einfachen authentischen oder adaptierten Sachtexten [...] wesentliche Informationen entnehmen. (*Kernlehrplan G8*, S. 36)

Immerhin fällt hier bereits das 'langsam' bezogen auf das Sprechtempo des Gesprächspartners oder Hörtextes gegenüber den Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 weg, Deutlichkeit der Artikulation wird aber immer noch vorausgesetzt. Der auf jugendrelevante Themen und komplexere gesellschaftliche Zusammenhänge gesetzte Schwerpunkt fällt weiterhin auf.

Bezogen auf die Methodischen Kompetenzen wird gefordert, daß SuS "unterschiedliche Verarbeitungsstile des Hörens [...] (detailliertes, suchendes bzw. selektives, globales und analytisches Hören [...]) entsprechend ausgewählter bzw. vorgegebener Hör[...]intentionen einsetzen" können (ibid., S. 41). Um das Hörverstehen als kommunikative Kompetenz ermitteln und als Leistung bewerten zu können, empfiehlt der Kernlehrplan als Aufgabentypen "Multiple-Choice-Aufgaben", "Richtig-Falsch-Aufgaben, ggf. mit Begründung", "Zuordnungsaufgaben", "Schlüsselwörter und Thema identifizieren", sowie "Notizen anfertigen (mithilfe eines Rasters)" (S. 45).

Auffällig ist, daß sich im Kapitel 5 des Kernlehrplans die eingangs bemerkte 'stiefmütterliche Behandlung' des Hörverstehens widerspiegelt, das unter "Sonstige Leistungen im Unterricht" aufgelistet wird und lediglich einer "punktuellen Überprüfung" unterzogen werden soll (S. 48). Zwar heißt es zwei Seiten zuvor, die "Sonstigen Leistungen im Unterricht" besäßen "bei der Leistungserhebung den gleichen Stellenwert" wie die "Schriftlichen Arbeiten" (S. 46), allerdings relativiert sich diese Aussage noch weiter, wenn dem Sprechen in aller Deutlichkeit der Primat vor dem nur punktuell zu überprüfenden Hören eingeräumt wird:

Dabei hat die produktive mündliche Sprachverwendung der Fremdsprache Englisch einen besonderen Stellenwert. Leistungen, die von den Schülerinnen und Schülern in den Bereichen "Sprechen: an Gesprächen teilnehmen" und "Sprechen: zusammenhängendes Sprechen" erbracht werden, sollen daher [...] einer regelmäßigen systematischen Überprüfung unterzogen werden. (*Kernlehrplan G8*, S.46-7)

5. Hörverstehen in der Sekundarstufe II

Die Teilanforderungen, welche an gymnasiale Oberstufenschüler im Fach Englisch gestellt werden, in ihrer Tiefe und Breite zu diskutieren, bedürfte selbst auf das Thema Hörverstehen hin reduziert einer separaten fachdidaktischen Ausarbeitung.

Feststellen läßt sich zunächst einmal schlicht, daß, wie nicht anders zu erwarten und in der Einleitung des vorliegenden Beitrags antizipiert, sich an der quantitativen Gewichtung von Hörverstehensaufgaben gegenüber der Sekundarstufe I nichts zum Positiven hin geändert hat. Von den rund 160 inhaltlich gefüllten Seiten (abzüglich Index, Inhaltsangabe und Deckblätter, zuzüglich der allgemeinen Aufgaben- und Zielbestimmung für die gymnasiale Oberstufe) der *Richtlinien und Lehrpläne* für das Fach Englisch finden sich explizite Angaben zum Thema Hörverstehen bzw. *listening* verstreut auf insgesamt etwa 15 Seiten.

Verbindlich erreicht haben sollen SuS am Ende der Oberstufe im Grundkurs Englisch das Referenzniveau B2 (*Vantage*) und im Leistungskurs "im Wesentlichen" die Stufe C1 (*Effective Proficiency*; vgl. *Richtlinien*, S. 44).

Im Originaltext des GeR heißt es zu B2 unter dem Stichpunkt "Hörverstehen allgemein":

Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise

im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. (GeR, S. 50)

Abgesehen von den unterbestimmten Allgemeinplätzen wie "normalerweise", "extreme", "unangemessene", "starke", oder "einigermaßen vertraut", zeigt sich hier gegenüber B1 eine Schwerpunktsetzung auf das Hörverstehen unbekannter ("weniger vertraute") Themenbereiche sowie auf abstrakte, (fach)wissenschaftliche Diskurse, denen gefolgt werden können soll – nicht weiter verwunderlich, bildet B2 doch schließlich auch das Referenzniveau, das zu Beginn des Englischstudiums (Englisch als erste Fremdsprache) von Studierenden erwartet wird. Allerdings wird keine weitere Zielbestimmung vorgenommen, die eine Progression hin zu C1 oder gar C2 am Studienabschluß erkennen ließe.

Auf den Seiten der Ruhr-Uni-Bochum heißt es dazu schlicht: "1. Fremdsprache B2; 2. Fremdsprache B1 mit Anteilen von B2 (Schwerpunkt: fachorientiertes Leseverstehen)" (vgl. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zsb/sprachke.htm>).

Die in den *Richtlinien* stillschweigend modifizierte Fassung des Referenzniveaus B2 lautet für das Hörverstehen:

Sie können umfangreichere gesprochene Texte (Referate, Vorträge, Monologe) verstehen und komplexen argumentativen Zusammenhängen folgen – vorausgesetzt die Themen sind ihnen einigermaßen vertraut. Die meisten Programme in den Medien werden verstanden – sofern überwiegend die Standardvariante der Zielsprache gesprochen wird. (*Richtlinien*, S. 152)

Interessant ist hier die Annahme einer Standardvariante im Singular, bei der es sich nur um RP handeln kann; positiv erwähnenswert desweiteren die Ausdifferenzierung der (Hör-)Textsorten, die auf die erwünschte erfolgreiche Teilnahme an öffentlichen (fachwissenschaftlichen) Diskursen hindeutet.

An der gleichen Stelle heißt es in den *Richtlinien* zum Referenzniveau C1:

Sie können umfangreichere gesprochene Texte verstehen, selbst wenn diese nicht klar gegliedert und Bezüge nicht ausdrücklich versprochen sind. Sie können Fernsehprogramme und Filme ohne große Mühen verstehen. (ibid., S. 152)

Letzteres ist freilich ein Verweis auf das Hör-Sehverstehen, der 12 Jahre nach Veröffentlichung der Richtlinien auch auf internetspezifische audiovisuelle Medien im Sinne

der zu erwerbenden *media literacy* erweitert werden müßte (etwa YouTube *clips* unterschiedlicher Art, *podcasts*, usw.). Relevanter für den Kontext dieses Beitrags ist hier jedoch der zumindest implizit geforderte Einsatz an Weltwissen bzw. von *top-down processing*, ohne das unversprachlichte aber dennoch bei den Hörern vorausgesetzte Konnotationen des Gehörten nicht verstanden werden können. Das deckt sich mit Gehrings Argumentation (siehe Kapitel 2.1) einer im Verlauf des Lebens eines Englischlernenden zunehmenden Aktivierung von Wissensbeständen oder Schemata, in die das Gehörte eingegliedert und mit deren Hilfe es im Rahmen einer Strategiebildung des erfahrenen Hörers abgeglichen wird.

Der Originaltext des GeR definiert C1 wie folgt:

Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. (GeR, S. 50)

Für die *Richtlinien* wurde also nur der letzte Satz des GeR adaptiert und um eine medienmethodische Kompetenz bzw. *media literacy skills* ergänzt. Tatsächlich wird in den *Richtlinien* über den Grad der Vertrautheit oder Unvertrautheit des Gehörten an dieser Stelle keine konkrete Aussage gemacht; interessant ist auch der Wegfall des Verweises auf die Vertrautheit mit Idiomem und umgangssprachlichen Ausdrucksformen, die doch schließlich – siehe abermals Kapitel 2.1 und die darin unter *top-down processing* diskutierten Beispiele – vorhanden sein muß, will ich das Gehörte erfolgreich kontextualisieren und damit Verstehen. Die in den *Richtlinien* nicht erwähnte erfolgreiche Identifizierung von sprachlichen Registern ist jedoch wissenschaftspropädeutisch relevant. Wurden oben in Kapitel 2.3 insbesondere die Unterschiede von Schriftsprache und ('natürlicher' oder informeller) gesprochener Sprache betont, sind an dieser Stelle – ausgehend von den zu verstehenden Vorträgen, Referaten oder Monologen, wie sie unter B2 in den *Richtlinien* angesprochen werden – stärkere Gemeinsamkeiten herauszustellen, die dann gegeben sind, wenn ich beispielsweise als Hörer an der Uni einem schrifttextgestützten Vortrag im Sinne einer weitestgehend unidirektionalen *one-way interaction* folge, die in gewisser Weise einstudiert wurde, auf (wörtliche) Wiederholbarkeit abzielt und spezifischen ritualisierten sprachlichen und sozialen Konventionen folgt, die typisch für ein akademisches Umfeld sind. Andere formalisierte

sprachliche Register wären beispielsweise *religious register* oder *legal register*: "In general, the choice of register, when you speak, will have a direct effect on the style of what you say" (Yule 1993, 195).

6. Schlußbetrachtung

6.1 Hörverstehen unter den Gesichtspunkten lerner- und lehrerzentrierten Unterrichts

Für den EFL Lehrer ergibt sich bezogen auf die von seinen Schülern in kommunikativer wie zunehmend auch methodischer Hinsicht zu erwerbenden Kompetenzen die Herausforderung, das "rechte Maß" zwischen Lehrer- und Lernerzentrierung in der Unterrichtsgestaltung zu finden. Insbesondere der Fokus auf Lernerzentrierung ist in fachdidaktischen Diskursen in Deutschland derzeit *en vogue* und gilt oft als *state of the art*, muß jedoch vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Langzeitstudien relativiert werden.

Neben oben bereits vorgestellten Methoden wie dem besonders in der Primarstufe gängigen, ganzheitlichen *total physical response*, diskutieren Lightbown & Spada in ihrer Studie *How Languages are Learned* auch Experimente wie das mit franko-kanadischen Kindern im Alter von 9-10 Jahren durchgeführte Programm "Just listen... and read", bei dem die Grundschüler vollkommen unangeleitet über nicht linguistisch-didaktisch abgestuftes Arbeitsmaterial nach Interessenslage und in Einzelarbeit verfügen – die Art und Intensität des 'Sprachbades' ohne Instruktion oder Interaktion des Lehrers also völlig frei selbst bestimmen können.

They [the students] go to the shelves containing books and audio-cassettes and select the material which they wish to read and listen to during the next 30 minutes. [...] Some of the students are listening with closed eyes; others read actively, pronouncing the words silently. The classroom is almost silent except for the sound of tapes being inserted or removed or chairs scraping as students go to the shelves to select new tapes and books. 'Just listen... and read' is one of the most influential and most controversial approaches to second language teaching because it not only says that second language learners need not drill and practise language in order to learn it, but also that they do not need to speak at all, except to get other people to speak to them. According to this view, it is enough to hear and understand the target language. [...] There is no oral practice or interaction in English at all. Teachers do not 'teach' but provide organizational and technical support. Thus, learners receive native-speaker input from tapes and books but virtually no interaction with the teacher or other learners. (Lightbown & Spada 2004, 128-9)

Wieviel Instruktion und wieviel Lernerautonomie ist also sinnvoll? Bezogen auf das Hörverstehen scheint sich herauszukristallisieren, daß diese extrem autonomisierte Sprachbadmethode zwar erstaunliche und unerwartet positive Fertigkeiten bezogen nicht nur auf das Hörverstehen sondern auch auf das Sprechen hervorbringt: "This comes as something of a surprise since the learners in the innovative programs *never* practised spoken English in their classes" (Lightbown & Spada 2004, 129. Kursivdruck im Original). Jedoch waren die Leistungen der Schüler dieses Programms nur bis zum Ende des 5. Schuljahres vergleichbar mit den Ergebnissen 'normaler' Lerngruppen:

[...A] follow-up study in grade 8 [ages 13-14] revealed that students who continued in the comprehension-only program were not doing as well as students in a program that included speaking and writing components, teacher feedbacks, and classroom interaction. (Lightbown & Spada 2004, 129)

Eine unangeleitete, rein autodidaktische Exposition des Lernenden mit *natural speech*(-Artefakten) in *one-way interaction* scheint für den Fremdsprachenlerner also zumindest keine höheren Lernniveaus erreichbar zu machen; ohne Interaktion mit anderen Schülern und dem Lehrer sowie dem gezielten Einsatz eines Methodenpluralismus' stagniert die Entwicklung ab einem gewissen Punkt. Eine extreme Lernerzentrierung wird also dem Modell eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts mit dem Leitziel von Progressierung und Ausdifferenzierung zu erwerbender Kompetenzen auf Lernerseite nicht gerecht: "We do not find support for the argument that if second language learners are simply exposed to comprehensible input, language acquisition will take care of itself" (Lightbown & Spada 2004, 150). Dies muß umso mehr für den Bereich *English as a Foreign Language* gelten.

Stark inhaltsbasierter Unterricht, der oft motivierender für Schüler ist als ein als 'lebensfern' eingestufte grammatikzentrierter Unterricht, dessen Ergebnisse in der Tat auch nicht auf die Welt außerhalb des Klassenzimmers übertragbar sind, wie Studien zeigen (Lightbown & Spada 2004, 120f.), muß nichtsdestotrotz mit *grammar-based instruction*, Vokabelübungen usw. gekoppelt werden, um etwa strukturelle Besonderheiten der Zielsprache, die für den Lerner nicht selbst-evident sind, systematisch begreiflich zu machen oder für unbewußte Übertragungen von Vokabular und grammatikalischen Strukturen aus der Muttersprache als typische Fehlerquellen (z.B. *false friends*) zu sensibilisieren:

The challenge is to find the balance between meaning-based and form-focused activities. The right balance is likely to be different according to the characteristics of the learners.

The learners' age, metalinguistic sophistication, motivation, goals, and the similarity of the target language to a language already known need to be taken into account when decisions are made about the amount and type of form-focus to offer. (Lightbown & Spada 2004, 151)

6.2 Methodisch-didaktische Überlegungen zu einer auf die Richtlinien der Sekundarstufe II im Fach Englisch abgestimmten Hörverstehensaufgabe

Sinnvolle Übungen zum Hörverstehen, die auf eine Inhaltsebene abzielen, ohne dabei formal-strukturelle Aspekte der Zielsprache Englisch außer Acht zu lassen, bestehen z.B. in den von Brenner vorgestellten Übungen für die Sekundarstufe I *story with mistakes* und *puzzle story*, die auf Inhaltsebene auf narratologische Aspekte wie *plot*, Figurendarstellung, *setting* abzielen (Brenner 2010, 23, 30) und bezogen auf die Lerner- und Lehrerinteraktion einen Mix aus *one-way* und *two-way interaction* bieten. Allerdings zeigt sich auch hier einmal mehr anhand des Aufbaus von Brenners *Fundgrube*, welcher geringer quantitativer Umfang Hörverstehensaufgaben im Gegensatz zur Arbeit mit schriftlichen Texten gewidmet wird: Lediglich 4 von 304 Seiten behandeln den Aufgabentypus "Zuhören und Zusehen".

Umfangreicher und deutlich differenzierter zeigen sich dagegen die Übungen in Hadfield & Hadfields *Handbook* (2008, S.83-90), dessen *stages of a listening lesson* mit den Stufen *before*, *during* und *after* den *pre-*, *while-* und *post-(listening, etc.)* Aktivitäten in der Stunden- und Sequenzprogressierung des Englischunterrichts in Deutschland entsprechen und gut auf diesen übertragbar sind.

Ein abschließendes Praxisbeispiel soll auf konstruktive Weise einen möglichen Umgang mit der thematischen Anbindung von Hörverstehensaufgaben an die Lehrplanforderungen für die Sekundarstufe II im Fach Englisch skizzieren, wenn das Hörverstehen nicht als Selbstzweck einer reinen *form-focused activity* verstanden werden soll. Darüber hinaus lassen sich im Folgenden exemplarisch noch einmal zahlreiche der oben diskutierten Aspekte und Prozesse des Hörverstehens anhand konkreter Arbeitsaufträge verdeutlichen.

Das vom Verfasser dieses Beitrags entworfene, sicherlich noch verbesserungswürdige Arbeitsblatt (siehe Appendix) bietet mit der Aufgabe 1 ein klassisches Beispiel für *top-down processing*. Allerdings ermöglicht die Form des Ratespiels einen spielerischen Zugang, durch den ich mich als Hörer nicht blamiere,

wenn meine Wissenschemata noch nicht 'allumfassend' sind; zudem wird die Aufgabe leichter, je weniger Optionen noch übrig sind – davon ausgehend, daß Lehrer und Schüler nach jedem Hörbeispiel die jeweilige Auflösung diskutieren. (Die Auflösung der richtigen Antworten erst nach dem Anhören aller Hörbeispiele hat einen hohen Schwierigkeitsgrad, was schnell demotivierend wirken kann; eine solche Aufgabe sollte eher in einem Leistungskurs eingesetzt werden.) Generell gilt für diese Übung:

Remember that English is an international language, and has many varieties of accent and dialect. Consider which varieties and accents your learners are most likely to encounter, and try and use listening texts which reflect this diversity. (Hadfield & Hadfield 2008, 82)

Hier ergibt sich eine klare Anbindungsmöglichkeit solcher Hörverstehensübungen an die *Richtlinien Lehrpläne Gy/Ge Sek II für das Fach Englisch*, wo es auf S. XIV heißt: "Die Schüler und Schülerinnen sollen auf ein Leben in einem zusammenwachsenden Europa und in einer international verflochtenen Welt vorbereitet werden". Im Rahmen der zu erwerbenden "Interkulturellen Handlungsfähigkeit" als Leitziel heißt es dort weiter: "Ein der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichteter Englischunterricht der gymnasialen Oberstufe gibt [...] authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anglophoner Kultur- und Sprachräume" (S. 7). Zu den "soziokulturellen Themen und Inhalte[n]" des Interkulturellen Lernens zählen die "Erfahrungsräume Britische Inseln" (also England, Schottland, Irland und Wales); ebenso ist die Behandlung der USA und Kanadas obligatorisch. Ergänzend soll "ein Beispiel aus dem afrikanischen oder asiatisch-pazifischen oder australisch-neuseeländischen Raum verbindlich vertieft zu bearbeiten" sein (ibid., S. 25). Auf S. 27 heißt es schließlich selbst-reflexiv: "Schüler und Schülerinnen werden im Hinblick auf stets drohende Homogenisierungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts sensibilisiert – auch in Hinblick auf das Vorkommen unterschiedlicher Englishes".

Hierzu gibt es folgende Überlegungen bezogen auf die erste Aufgabe des Arbeitsblattes, das übrigens, obwohl für die Einzelarbeit konzipiert, auch in Kleingruppen- oder Partnerarbeit bearbeitet werden kann, sofern dann noch genug Ruhe zum Anhören der Beispiel gegeben ist:

- Die gewünschte Authentizität solcher Hörbeispiele – zumindest der Beispiele, die im Testlauf dieser Übung verwendet wurden – ist freilich stets fraglich. Die von mir

gefundenen Beispiele waren sprachlich stilisiert, da Hörspielen oder Hörbüchern entnommen. Wenn auf Seiten der Lehrperson die Möglichkeit besteht, z.B. aus Dokumentationen, bei denen der Gefilmte / Aufgenommene nicht weiß, daß eine Aufnahme stattfindet, den Ton zu isolieren und als *clip* aufzubereiten, würde dies sicherlich die 'Authentizität' erhöhen. Dennoch läßt sich argumentieren, daß selbst solche stilisierten Ausschnitte bei aller Einschränkung immerhin doch einen Annäherungsversuch an die "Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anglophoner Kultur- und Sprachräume" darstellen und einem Verzicht auf den Einsatz derartiger Hörbeispiele im Unterricht vorzuziehen sind. Bei der Verwendung 'authentischen' Materials wäre im Anschluß ein Exkurs auf Aspekte wie Wiederholungen, Verschleifungen und Abbrüche in der gesprochenen Sprache möglich und ggf. nötig (siehe oben Kapitel 2.3).

- Die Hörbeispiele (*clips*) stellen desweiteren Beispiele von unidirektionaler Kommunikation (*one-way interaction*) dar, die keine Rückfragen an den Sprecher zulassen. Um die Übung als realistische *one-way interaction* zu gestalten und die Flüchtigkeit von gesprochener Sprache zu betonen, dürften die Hörbeispiele eigentlich auch jeweils nur ein einziges Mal abgespielt werden, was selbstverständlich den Schwierigkeitsgrad erhöht und eher mit leistungsstarken Lerngruppen gemacht werden sollte.
- Die Verwendung von nicht-englischen Hörbeispielen in diesem Kontext mag zunächst befremdlich erscheinen, verfolgt aber bestimmte didaktische Ziele: Zum einen wird Sprache als eine linguistisch-kulturelle Grenzmarkierung (*language as boundary*) wahrgenommen. In der Rückbesinnung der Schüler auf ihre Lernerbiographie und den Beginn ihres eigenen Fremdspracherwerbs mit Englisch in der Primar- oder Sekundarstufe kann dies weiterhin eine Reflektion auf methodische Kompetenzen bewirken ("Ach ja: Wie geht denn das mit dem Sprachenlernen überhaupt noch mal?"). Darüberhinaus kann sich eine gewisse Erleichterung einstellen, wenn bei den Varietäten des Englischen, die vorgespielt werden, immerhin Bruchstücke verstanden werden – man hat also bereits was gelernt, der Unterricht hat etwas gebracht. Weiterhin ist hier – sofern ich gar keine visuellen Informationen über den Sprecher erhalte und nicht auf die im *clip* verwendete Sprache schließen kann, da sie mir völlig unbekannt erscheint – das *top-down processing* an seine Grenzen gestoßen und es findet eine Rückbesinnung auf das *bottom-up processing* statt: Da ich auf die vertikale (semantische oder Inhalts-) Ebene nicht schließen kann, versuche ich zumindest herauszufinden, wie sich die horizontale (linguistisch-grammatikalische) Ebene gestaltet und ob ich so – über

Intonation, Wortgrenzen usf. – auf den Inhalt irgendwie schließen kann. Bei der Verwendung von Beispielen aus tonalen Sprachen (etwa Chinesisch) würde sich der Sachverhalt weiter komplizieren, da Mißverständnisse aus Unkenntnis über Intonationsregeln vorprogrammiert sind (z.B. muß es sich nicht um eine Frage handeln, nur weil die Betonung am Satzende nach oben geht).

- Dazu: Walisisch wäre sicher ein interessanter Grenzfall, zu dem leider von mir kein geeignetes Hörbeispiel gefunden wurde. Sicherlich würde ein solcher *clip* als "gar nicht in den Kulturraum der Britischen Inseln gehörend" eingestuft und für einen Überraschungseffekt, der in weiterführende landeskundliche Übungen in Folgestunden münden könnte, sorgen.
- Weiterhin ist ein Mix aus diachronen und synchronen Beispielen gegeben, allerdings hier nur durch das *Early Modern English*, das am Beispiel eines kurzen Ausschnittes der BBC Radio 4 Adaption von Shakespeares *Othello* gegeben war. Dieser kann als inhaltlicher Anknüpfungspunkt an bereits besprochene *plays* dienen. Ein Weglassen der diachronen Ebene bzw. deren separate Behandlung in einer eigenen Hörverstehensübung ist allerdings ebenso gut möglich.
- Einige der *clips*, insbesondere das *Scots*, das hier sehr schnell gesprochen wurde, bildeten gute Beispiele für das Thema *linking*. Es war den Hörern teilweise kaum möglich, Wortgrenzen zu rekonstruieren, zumal gesprochenes Schottisch vielen nicht geläufig war.
- Der Arbeitsauftrag (*Connect the boxes using [...] different colours*) zielt auf eine spielerische Verknüpfung kreativer und analytischer Methoden ab, bei der die 'Klangfarben' einer interkulturellen (hier auch nicht nur anglophonen / anglozentristisch betrachteten) Welt versinnbildlicht werden. Dadurch können die SuS für die "drohende[n] Homogenisierungstendenzen des Fremdsprachenunterrichts [...]" – auch in Hinblick auf das Vorkommen unterschiedlicher Englishes" sensibilisiert und dieser ein Stück weit entgegen gewirkt werden.

Zur Aufgabe 2 des Arbeitsblatts ist methodisch anzumerken, daß es ebenfalls möglich wäre, die Reihenfolge beider Aufgaben umzukehren, d.h. zunächst mit der Identifizierung der Sprechsituation und der thematischen Ebene zu beginnen. Egal, für welche Reihenfolge der Bearbeitung man sich entscheidet, eine Vereinfachung und Hilfestellung für die Hörer ist dann gegeben, wenn – was im Testlauf nicht der Fall war – eine starke Verknüpfung von Inhalts- und

Lautebene der einzelnen *clips* gegeben ist. (Beispielsweise hört man einen *AustrE speaker*, der etwas über Aborigines erzählt, etc. Dies kann natürlich schnell klischeehaft und plakativ wirken, kann aber, je nach Stärke der Lerngruppe auch eine echte Hilfestellung sein.) Alternativ zur hier gegebenen Aufgabenstellung kann eine Transkription der *clips* durch die Lehrperson erfolgen, die dann für die weitere Bearbeitung durch die Schüler in einen cloze-Test oder c-Test umgewandelt wird. Allerdings bedingt dies im Vorfeld eine sehr zeitaufwändige Unterrichtsvorbereitung.

Ähnlich wie man in der Filmdidaktik Schüler und Schülerinnen in Kleingruppen Einzelaspekte von Form und Inhalt gesondert betrachten läßt, um diese anschließend im Plenum zusammenzutragen (d.h., eine Gruppe konzentriert sich nur auf die Beleuchtung der Filmszene, eine andere auf den Einsatz von Filmmusik usw.), wird anhand des Beispiels der Aufgabe 2 deutlich, daß auch bei rein auditiven Aufgaben selektive Aspekte der Wahrnehmung in den Vorder- oder Hintergrund geraten: Bei komplexen Aufgabenstellungen gerät die ganzheitliche Wahrnehmung an ihre Grenzen oder wird zumindest stark gefordert. Wurde bei Aufgabe 1 stärker auf die horizontale oder strukturelle Ebene der gehörten Information geachtet, d.h., war die Betrachtungsweise im Sinne Lightbown und Spadas also primär *form-focused* – insbesondere dann, *wenn* keine Verknüpfung von Inhalt und Form gegeben ist –, rückt nun die vertikale oder Bedeutungsebene (*meaning-based*) in den Vordergrund. Zudem zielt die Teilaufgabe unter dem dritten Spiegelstrich (*Do you think listening to the clip more often would be helpful?*) auf Selbstreflexion und methodische Kompetenzen im Sinne der Strukturierung von Wissenserwerb ab: *If not, what would?* wäre z.B. eine Folgefrage, die der vertieften Reflexion dient.

Appendix: Beispiel einer Hörverstehensaufgabe für die Sekundarstufe II (Arbeitsblatt)

Listening comprehension

1. Some Englishes.

Listen to the audio clips. Connect the boxes using felt tip pens (or crayons etc.) of different colours. In addition, fill in the gap.

- | | | |
|------------------------------------|-----|-----------------------------------|
| Audio clip one is an example of | () | () Australian English |
| Audio clip two is an example of | () | () Cockney |
| Audio clip three is an example of | () | () Indian English |
| Audio clip four is an example of | () | () Early Modern English |
| Audio clip five is an example of | () | () Irish |
| Audio clip six is an example of | () | () a language other than English |
| Audio clip seven is an example of | () | () American English |
| Audio clip eight is an example of | () | () BBC English (RP) |
| Audio clip nine is an example of | () | () a language other than English |
| Audio clip ten is an example of | () | () Scots |
| Audio clip eleven is an example of | () | () _____ |

2. Trying to make sense.

Describe in your own words what you understood. Use an additional sheet of paper.

- How many different voices / speakers did you hear?
- What did they (he / she) talk about?
- Note also which parts you *didn't* understand. Do you think listening to the clip more often would be helpful?

Examples:

"In the first clip, two people talked about..."

"I think clip number five was about However, I didn't understand the second part of it because they (he / she) spoke very fast / it was unintelligible... "

(Quelle: Eigener Entwurf.)

Literatur

Lehrpläne und Richtlinien

Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Frechen: Ritterbach, 2007.

Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen: Englisch. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Frechen: Ritterbach, 1999.

Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR). Europarat (Hrsg.), 2001.

Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia. "Hören und Hörverstehen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 79-83.

———. "Auditive Medien". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 274-276.

Arnold, Jane. "Attention to Affect in Language Learning". *Anglistik: International Journal of English Studies* 22.1 (March 2011): 11-22.

Bach, Gerhard und Johannes-Peter Timm, Hrsg. *Englischunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 2009.

Bleyhl, Werner. "Sprachenlernen: Psycholinguistische Grunderkenntnisse". *Englischunterricht*. 23-42.

- Brenner, Gerd. *Fundgrube Methoden II für Deutsch und Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen, 2010.
- Fernández-Armesto, Felipe. *So You Think You're Human? A Brief History of Humankind*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- Gehring, Wolfgang. *Englische Fachdidaktik: Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. 3. Auflage. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik 20. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010.
- Gnutzmann, Claus. "Sprachstandards und Varietäten". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 334-337.
- Goh, Christine. "Listening as process: Learning activities for self-appraisal and self-regulation". *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. 179-193.
- Hadfield, Jill und Charles Hadfield. *Introduction to Teaching English*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Hallet, Wolfgang und Frank G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2010.
- Harwood, Nigel (Hrsg.). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Klippel, Friederike und Sabine Doff. *Englischdidaktik*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen, 2009.
- Legutke, Michael K., Marita Schocker-von Dittfurth und Andreas Müller-Hartmann. "Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 290-293.
- Lightbown, Patsy M. und Nina Spada. *How Languages are Learned*. 2. Auflage. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2004.

- Mayer, Nikola. "Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe". *Englischunterricht*. 61-90.
- Mora, C. Fonseca, C. Toscano Fuentes, and K. Wermke. "Melodies that Help: The Relation between Language Aptitude and Musical Intelligence". *Anglistik: International Journal of English Studies* 22.1 (March 2011): 101-118.
- Quetz, Jürgen. "Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 45-49.
- Schellekens, Philida. *The Oxford ESOL Handbook*. Oxford Handbook for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Stork, Antje. "Fähigkeiten und Fertigkeiten". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 64-66.
- Tönshoff, Wolfgang. "Lernkompetenz, Lernstrategien und Lern(er)typen". *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 195-199.
- Weskamp, Ralf. "Bildungsstandards lernorientiert umsetzen: Kompetenzen, Aufgabenstellungen und Leistungsbeurteilung". *Englischunterricht*. 256-279.
- Yule, George. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.